

doi: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.2.14751>

Págs. 245-265

La dimensión social en la educación superior para las instituciones formadoras de docentes: una mirada desde Latinoamérica¹

The Social Dimension in Higher Education for Teacher Training Institutions: A Look from Latin America

Claudia Iriarte, Ricardo Morales, Lea Cruz, Joseph Malta, Carla Paz, Marlon Medina, Olvis Castro y Rita Tamashiro²

Resumen

En el documento que se presenta, se realiza una aproximación a la definición de los elementos que conforman la dimensión social en la educación superior para las instituciones formadoras de docentes, a la luz de lo descrito en el Informe sobre la Implantación del Proceso de Bolonia en el Espacio Europeo de Educación Superior, Bucarest (2012) y de lo declarado en las Conferencias Ministeriales (2005, 2007, 2009, 2010, 2012). Se expone una conceptualización de la dimensión social, sustentada en los planteamientos y visiones de diversos autores y pensadores, así como en la propia experiencia desde la educación superior latinoamericana.

Palabras clave

Dimensión social, educación superior, instituciones formadoras de docentes, Universidad Latinoamericana.

Abstract

In the current document, an approximation to the definition of the elements that shape the social dimension in higher education for teacher training institutions is presented, in light of what was described in the Report on Implementation Process in Bolonia in the European Higher Education Area, Bucarest (2012), and from that declared in the Ministerial Conferences (2005, 2007, 2009, 2010, 2012). The conceptualization of the social dimension is exposed, sustained in the expositions and visions of diverse authors and thinkers, as well as in the own experience from the Latin American higher education.

Keywords

Social dimension, higher education, teacher training institutions, Latin American University.

Cómo citar/Citation

Iriarte, Claudia; Morales, Ricardo; Cruz, Lea; Malta, Joseph; Paz, Carla; Medina, Marlon; Castro, Olvis; Tamashiro, Rita (2019). La dimensión social en la educación superior para las instituciones formadoras de docentes: una mirada desde Latinoamérica. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12 (2), 245-265. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.2.14751>.

Recibido: 16-04-2019

Aceptado: 11-05-2019

¹ Este artículo forma parte del proyecto TO-INN *From Tradition to Innovation in Teacher Training Institutions* financiado por la Unión Europea a través del programa Erasmus, Acción K2 Capacity Building, (573685-EPP-2016-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP) <https://www.toinn.org>.

² Claudia Iriarte, Universidad Nacional Autónoma de Honduras, claudiar_iriarte@yahoo.com; Ricardo Morales, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, rmorales@upnfm.edu.hn; Lea Cruz, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, lea_cruz2001@yahoo.com; Joseph Malta, Universidad Nacional Autónoma de Honduras, juan.malta@unah.edu.hn; Carla Paz, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, cpaz@upnfm.edu.hn; Marlon Medina, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, alexandremedina06@gmail.com; Olvis Castro, Universidad Nacional Autónoma de Honduras, castrounah@gmail.com; Rita Tamashiro, Universidad Nacional Autónoma de Honduras, ritatamashiro@unah.edu.hn.

1. Introducción

El presente artículo surge de las reflexiones generadas entre las dos instituciones formadoras de docentes en Honduras –la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) y la Universidad Pedagógica Nacional «Francisco Morazán» (UPNFM)–, como parte del Proyecto To Inn «De la Tradición a la Innovación», Programa Erasmus + Key Action 2 - Capacity building in the field of Higher Education of the European Union.

Las ideas planteadas, toman como base los enunciados básicos sobre los cuales se sustenta el Proyecto To Inn, que parte de una conceptualización de la dimensión social inspirada en las conferencias ministeriales de Bergen (2005), Londres (2007), Lovaina (2009), Budapest (2010) y Bucarest (2012), y en otros estudios vinculados al tema.

Desde esta dimensión, se plantea a la educación superior como un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado, convicción planteada en la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y El Caribe, desarrollada en Cartagena de Indias (2008) y en la visión de la educación superior como servicio público, plasmada en la Declaración Mundial de la UNESCO (1998).

En la aproximación formulada en la cumbre de Londres (2007), la dimensión social hace referencia al papel de la educación superior en la promoción de la cohesión social, en la reducción de las desigualdades y en la elevación del nivel del conocimiento, destrezas y competencias en el seno de la sociedad. Así también se aborda la necesidad de que la educación superior se enfoque en maximizar el potencial de las personas en su desarrollo personal y en su contribución a una sociedad sostenible, democrática y basada en el conocimiento. El comunicado de Londres (2007) plantea la aspiración social de que los estudiantes que ingresan, participan y culminan la educación superior debe reflejar la diversidad de los pueblos.

Siendo así, el objetivo de la dimensión social en la universidad es la igualdad de oportunidades en la educación superior, en términos de acceso, participación y éxito en los estudios, así como el estudio de las condiciones de vida, el asesoramiento, el apoyo financiero y la participación de los estudiantes en la educación superior, lo que también implica igualdad de oportunidades en la movilidad, la eliminación de obstáculos y la aportación de incentivos.

1.1. Sub dimensiones de la dimensión social en la educación superior

Los elementos que componen la dimensión social en la educación superior, gravitan alrededor de cuatro sub dimensiones: la igualdad de oportunidades; el origen de los estudiantes; el aprendizaje social; y, la inserción laboral, movilidad y empleabilidad.

1. La igualdad de oportunidades

En las últimas décadas la desigualdad socioeconómica en América Latina y su relación con las oportunidades de acceso de los jóvenes en las diversas modalidades de la educación superior, ha venido ocupando una creciente atención por parte de los estados nacionales. Las políticas y sus resultados han sido de orden muy diverso y difícilmente podría generarse un juicio sintético acerca de ellas (Medina Lozano, 2015). Dentro de este contexto las Instituciones de Educación Superior (IES) en América Latina han implementado algunas políticas inclusivas que se han orientado a lograr la integración de las relaciones de acceso y de participación igualitaria, como: la diversidad racial, cultural y de género; en procura de remediar las discriminaciones históricas

que han conducido a la situación de desigualdad que atraviesan los jóvenes de los estratos sociales más deprimidos en América Latina.

En la Declaración Mundial de la Educación Superior de la UNESCO (1998), se establece que en la educación superior no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales, o sociales, ni en incapacidades físicas.

Por otra parte, en cuanto al acceso y participación igualitaria en las IES en América Latina, no existe una eficiente implementación de políticas de igualdad de oportunidades que procurarían una mayor integración de los individuos en sociedades caracterizadas por fragmentaciones de diferentes naturalezas.

En el caso de la relación de inclusión-exclusión, el modelo de las IES en América Latina, en su mayoría, se encuadra en instituciones que privilegian el mérito y la excelencia como principios transcendentales en el proceso de la formación académica, pero, paradójicamente estos principios en algunos momentos se anteponen como principios de inclusión, debido a que al reconocer el mérito y la excelencia, generalmente se olvidan de los referentes sociales, culturales y económicos de donde provienen los jóvenes, convirtiéndose en factores de exclusión y de desigualdad en cuanto al logro académico.

El desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior en América Latina supone superar la doble contradicción que les da origen: por una parte, su implementación en el contexto de sociedades en las que incomprensiblemente se exagera la exclusión y la fragmentación social, y por la otra, su localización en un ámbito tradicionalmente opuesto a las tendencias igualitarias, como es el nivel de la educación superior.

La inclusión cambia el eje de discusión al tomar como punto de partida el reconocimiento de que la sociedad no es homogénea y la diversidad constituye un componente fundamental que merece ser revalorizado; esto supone un cambio sustancial del foco de análisis en la medida en que, tradicionalmente, se consideró a la diversidad una desventaja y un obstáculo a remover para construir sociedades homogéneas.

En el ámbito educativo, supone el derecho al aprendizaje por parte de todos, independientemente de sus características individuales, con el fin de proporcionar atención al conjunto de demandantes según sus propias necesidades, lo que implica velar y generar condiciones adecuadas para la obtención de resultados favorables. La aplicación de este concepto en el ámbito de la educación superior adquiere una mayor complejidad en la medida en que requiere ser articulado con las nociones de mérito y excelencia, fuertemente presentes en el modelo de las IES en Latinoamérica.

Para Bourdieu y Passeron (2006), la afinidad entre los hábitos culturales de una clase y las exigencias del sistema de enseñanza es la que determina las posibilidades de éxito. Incluso la igualación de los medios económicos para desarrollar los estudios superiores —aunque promueve una igualación formal— no suprime las ventajas/desventajas de origen que quedan veladas por un sistema de educación superior que premia de manera «neutral» el mérito individual. De esta manera, la generación de una igualdad formal de posibilidades conduciría a una legitimación de los privilegios por parte de la educación a nivel superior en el caso de la región latinoamericana.

En este sentido, Rama (2005), señala que en América Latina se han impulsado diversas modalidades compensatorias con el propósito de atender la igualdad de oportunidades en la educación superior buscando reconocer de manera diferenciada a los diversos sectores más desfavorecidos que no logran ingresar o permanecer en la educación superior en las condiciones normales de las políticas de educación superior. Las modalidades implementadas para el nivel terciario son: becas, cupos, modalidades de admisión especiales, asesoría académica, mentorías, tutorías, propedéuticos para sectores específicos.

El sistema de educación superior latinoamericano ha pasado de una tasa de matrícula del 17 % en los años noventa a un 32 % de acuerdo con UNESCO (2015a). El reto que se presenta es el de crear las condiciones de igualdad de oportunidades, acceso, y permanencia en este nivel, para poder superar las decrecientes tasas de graduación de las carreras y los altos niveles de deserción, los que se contraponen con las altas tasas de graduación del nivel secundario.

2. El origen de los estudiantes

El origen social de los estudiantes y el impacto en sus trayectorias educativas es un tema de debate en la sociología de la educación que inicia en los años sesenta cuando comienza a cuestionarse la neutralidad socio política de la educación, derivada del pensamiento liberal que generó su creación y había favorecido su expansión, pero además comienzan a cuestionarse sus posibilidades como factor de movilidad social ascendente (Bonafant, 1998; Bourdieu, 1987). En 1966 el gobierno de los Estados Unidos encomienda la primera evaluación de un sistema educativo con el propósito de conocer con detalle la falta de oportunidades educativas por razón del origen social de los estudiantes. El informe Coleman (Coleman *et al.*, 1966), encontró que el origen familiar de los alumnos es determinante para el logro educativo y que la influencia de este factor no disminuye con el tiempo en la escuela. Este informe es el fundamento de las políticas sociales de discriminación positiva aplicadas por los gobiernos y los organismos internacionales en la actualidad.

Carabaña (2007), afirma que la relación entre el logro educativo y el origen social de los alumnos es un campo analítico fundamental en la sociología de la educación. Pierre Bourdieu (1987) se refiere al *habitus* como un estilo de vida compartido por personas de una clase social similar, los sistemas educativos reconocen el *habitus* de las clases medias y altas lo cual dificulta el camino educativo de los alumnos con escaso capital cultural asociado al *habitus* de las clases bajas. En este sentido, Bourdieu cuestiona el papel de la educación como medio de movilidad social ascendente y sostiene que, al contrario, la escuela es un medio de reproducción de las desigualdades sociales.

Por la misma línea de la reproducción cultural, el sociólogo británico Bernstein desarrolló su teoría de los códigos sociolingüísticos, argumentando que el código elaborado de las clases medias, caracterizado principalmente por la comprensión abstracta y utilizado en la escuela podría también estar relacionado con el fracaso escolar y el por qué los hijos de la clase obrera no superaban ni la formación ni la ocupación de sus padres (Lozano, 1994). Bronfenbrenner (1986) por su parte, ha estudiado los tipos de organización familiar, enfatizando en los estilos autoritarios de la clase obrera, esta posición es similar a la de Kohn (1963) quien arguye que los padres transmiten a sus hijos los comportamientos comunes en sus ocupaciones: iniciativa y creatividad en la clase media y orden y obediencia en la clase obrera. En general estas teorías coinciden en afirmar que el origen social juega un papel importante en el éxito educativo y laboral de las personas.

En la década de los 90, se realiza el análisis sobre la relación que existe entre los estudiantes y el sistema universitario, se describen las diferentes identidades estudiantiles y las implicaciones educativas de las mismas para la institución universitaria. Hoy en día se reconoce a los estudiantes, como un grupo social heterogéneo, producto de los procesos de feminización, la diversidad creciente generada por las condiciones socioeconómicas del estudiantado y el capital cultural de las familias, entre otros (Soler, 2009).

De cierta manera los antecedentes antes planteados han influido en la consideración del origen social como factor asociado al logro educativo. En la actualidad, las evaluaciones internacionales como PISA, toman en consideración esta condición. En este sentido, el informe de 2015 establece que por lo menos en los países de la OECD «Los estudiantes más desfavorecidos tienen casi el triple de posibilidades de no alcanzar el nivel de competencias básicas», una situación similar ocurre con las poblaciones de inmigrantes. En América Latina el fracaso escolar aparece asociado siempre con los segmentos socialmente más vulnerables de la población que se caracterizan por su exclusión debido a factores como pobreza, origen social, género, cultura, lengua y capital cultural de las familias.

Con respecto a la educación superior, las preocupaciones sobre la equidad aparecen reflejadas en la Declaración de la Conferencia Mundial de Educación (UNESCO, 1998): «en el acceso a la educación superior no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en incapacidades físicas» continúa diciendo que «se debe facilitar el acceso a la educación superior a los miembros de algunos grupos específicos, como los pueblos indígenas, las minorías culturales y lingüísticas, de grupos desfavorecidos, de pueblos que viven en situación de ocupación y personas que sufren discapacidades». Con respecto al género, la declaración es clara al afirmar que «se requieren más esfuerzos para eliminar todos los estereotipos fundados en el género en la educación superior, tener en cuenta el punto de vista del género en las distintas disciplinas, consolidar la participación cualitativa de las mujeres en todos los niveles y las disciplinas en que están insuficientemente representadas, e incrementar sobre todo su participación activa en la adopción de decisiones».

Las preocupaciones antes expuestas han llevado a que la Declaración de la Conferencia 2009 llame a los estados miembros de la UNESCO a emprender acciones para «garantizar la igualdad de acceso a los grupos insuficientemente representados, tales como los obreros, los pobres, las minorías, las personas con capacidades diferentes, los migrantes, los refugiados y otros grupos de población vulnerables». Este llamado es especialmente relevante para América Latina considerada la región más desigual del mundo y en donde la distribución del bienestar está marcada principalmente por el origen social de las personas. De hecho, el acceso a la educación superior, incluso pública, es más fácil para estudiantes de clases medias y altas y la cobertura promedio de la educación superior no supera el 30 % y en los países más pobres de la región como Honduras apenas alcanza el 15 %. Los sistemas educativos latinoamericanos son tan excluyentes como las sociedades donde se insertan, las oportunidades de educación, más allá de la educación obligatoria, están marcadas por el origen social. De todas maneras, como afirman Archer *et. al.*, (2006: 2) «la educación superior tiene por definición un potencial de exclusión porque no es ni abierta ni obligatoria».

Diversos estudios analizando los casos de Brasil, Argentina y México, destacan que los docentes tienden a auto-percibirse como clase media, quiere decir que no son parte de la clase más privilegiada ni de la más desfavorecida, quizás esta situación puede extrapolarse a los estudiantes de docencia, no obstante, el deterioro de las condiciones laborales de la profesión docente, en países como Honduras atrae cada vez a menos estudiantes de la clase media con alto rendimiento académico, que suelen ser egresados de escuelas privadas de alto perfil. En relación con el capital cultural de las familias, las Facultades de Educación podrían estar acogiendo a estudiantes con una considerable desventaja debido al grado de escolaridad de los padres (Vaillant, 2004). En Honduras, por lo menos, buena parte de los estudiantes que se deciden por la docencia no han logrado superar las pruebas requeridas para otras carreras con mayor prestigio social (PREAL-FEREMA, 2015).

El concepto de origen social de los estudiantes utilizado en este estudio remite a la teoría social que considera una primera dimensión que suele tener el ingreso como referente de ubicación de las personas en una estratificación económica (clase alta, media, baja) y una segunda asociada a categorías definidas en términos socioculturales: como género, ocupación, etnia, etc. que no se expresan precisamente en términos de estratificación económica pero que guardan una relación estrecha con la misma. Para Suárez y Pérez (2008), en la actualidad la noción de estudiante universitario se entiende como polisémica y es por ello que la conceptualización de la dimensión social de los estudiantes se realizará a partir de los ámbitos de diversidad, generando la multidimensionalidad en el origen de los estudiantes universitarios en la región latinoamericana, siendo estos:

Tabla I. Origen y conceptualización de la categoría estudiantes

| ORIGEN DE LOS ESTUDIANTES | CONCEPTUALIZACIÓN |
|---------------------------|---|
| Etnia | Pertenencia e identificación con un grupo que se caracteriza por atributos compartidos tales como características físicas, tradiciones culturales, sistema de creencias, idioma, historia y otros. |
| Género | Hace referencia al rol social construido por hombres y mujeres como resultado de su socialización, describe funciones y roles socialmente asignados o adoptados. |
| Cultura | Conjunto complejo de conocimientos, creencias, referencias estéticas, principios morales, normas aprendidas, costumbres y otros repertorios de capacidades y hábitos adquiridos de los miembros de una sociedad determinada. |
| Clase social | Ingresos individuales, ocupación, educación y prestigio en la sociedad. Esos factores tienden a ir juntos, pero indican algo más que ingresos y educación y van con un conjunto de comportamientos, expectativas y actitudes. |
| Capital cultural | Conjunto de valores, experiencias y conocimientos culturales adquiridos principalmente en la familia y heredados a los hijos mediante tradiciones culturales. |
| Lengua | Sistema convencional y articulado de comunicación, incluye amplias colecciones de representaciones y modos de expresión apropiados para todo tipo de situaciones. |
| Edad | Variable determinante para la comprensión de aspectos como el acceso a la universidad, las condiciones de vida, la organización del tiempo. |
| Estudiantes que trabajan | Los jóvenes trabajadores representan una manera particular de ser estudiante: se encuentran, de manera simultánea, desempeñándose en el rol que ejercen en una institución educativa y en el que ocupan en el ámbito laboral. |
| Discapacidad | Conjunto de condiciones tanto del estado de salud como del entorno social. La discapacidad social es una situación que puede tener su origen en la salud, en no ver cubiertas las necesidades básicas, en una falta de apoyos, en un estigma, en un entorno no accesible, lo que en realidad determina si una condición física o intelectual genera condiciones de exclusión o marginación. |

Fuente: elaboración propia.

3. El aprendizaje social

El aprendizaje social está integrado por dos componentes, el primero es el aprendizaje individual y el segundo es el aprendizaje colectivo. Ambos componentes contribuyen al logro del aprendizaje social enmarcados dentro de un macro contexto, que es la «educación emocional»,

la cual incluye el desarrollo de habilidades y actitudes para educar sus emociones, interpretar las de otras personas y las del colectivo; condición necesaria para la convivencia, tejer la resiliencia, fortalecer la construcción de valores y aprender en comunidad.

Para los fines del perfil profesional, de construcción de ciudadanía y por ende para las innovaciones curriculares, el aprendizaje social se desprende de la educación emocional, que podría estar considerado en los currículos, ya que, si los sistemas educativos aspiran a una formación integral de las personas, es necesario que dicho componente sea considerado desde el macro, meso y micro currículo.

Respecto al término «aprendizaje social» propiamente dicho, de acuerdo con Pérez (2012: 18), sería más oportuno hablar de «educación emocional», ya que es más amplio e inclusivo que otros términos como «alfabetización emocional» o «aprendizaje social y emocional». El autor afirma que los países que promuevan la educación emocional podrían generar un efecto dominó sobre los niveles de motivación, autocontrol y bienestar de la ciudadanía.

Vuelta la mirada hacia el componente del aprendizaje colectivo, y transversalizado por la educación emocional, los tipos de aprendizaje social a destacar son: el aprendizaje social valórico, el aprendizaje social con resiliencia, y las comunidades de aprendizaje.

El aprendizaje social valórico. Desde el punto de vista del *constructivismo social*, se aprende en interacción con los demás y se produce el desarrollo cuando internamente se controla el proceso y se integran las nuevas competencias a la estructura cognitiva (Tünnermann, 2011). El constructivismo social marca las pautas para desarrollar proyectos de investigación en el trabajo cooperativo como estrategia de aprendizaje y ha promovido la reflexión sobre la necesidad de propiciar interacciones más ricas, estimulantes y saludables en las aulas, por tanto, es preciso pensar en el rol del profesor como un observador-inventor, que facilita la construcción de conocimientos por medio de situaciones y actividades de aprendizaje variadas y graduadas, promoviendo una reflexión sobre lo aprendido, resultando en conclusiones útiles para replantear el proceso, en contradicción a ser solo un transmisor de conocimientos (Tünnermann, 2011: 25).

Entendido el constructivismo social desde esta perspectiva, es necesario establecer desde el currículo, la dimensión actitudinal y valórica con mayor descripción y así orientar la formación de los profesores, ya que si bien estos tienen un cierto dominio del contenido disciplinar y los procedimientos para su enseñanza, hay escasa formación y sistematización del desarrollo de contenidos actitudinales, recursos y medios didácticos.

Al respecto, Pérez (1999: 114) señala que en los procesos curriculares se debe pensar en la integración de contenidos formativos como «el aprendizaje de pautas de convivencia, normas, valores, actitudes, creencias, el desarrollo de la capacidad de juicio, desarrollo de la capacidad crítica, mejora del autocontrol, etc.», incluidos en el currículo como un contenido, o un grupo de contenidos de tipo actitudinal.

Al definir los diseños curriculares, se declaran objetivos, competencias, contenidos y muchos otros elementos; sin embargo, es necesario preguntarse hasta qué punto se establecen elementos formativos que ayuden a los estudiantes a desarrollar la capacidad de ser tolerantes, críticos, respetuosos de los demás, a cumplir las normas, a ser democráticos y a ser dialogantes. Por tanto, es

necesario enseñarlos de una manera vivenciada, creando el clima adecuado para que los alumnos puedan experimentar y sentir por sí mismos aquellas situaciones que les permitan avanzar en la construcción de su personalidad (Pérez, 1999).

Una conjunción práctica de lo valórico es el ejercicio de ciudadanía. La gran pregunta es ¿cómo expresar el compromiso social de la universidad? Carmen Amaro –docente cubana–, ante esto responde que la educación universitaria tiene un compromiso con la realidad del país, por lo que en la solución de los problemas de la sociedad debe estar la fuente, el contenido, los métodos y la práctica de los procesos de enseñanza aprendizaje como expresión de la ética de los profesores, ya que la enseñanza y el aprendizaje son procesos colectivo-sociales.

Esto es un paso a la concreción de la idea de ciudadanía, desde la cual el estudiante debe quedar preparado para participar individual, colectiva, social o institucionalmente en la transformación nacional. En las universidades, históricamente ha existido la función de extensión, desde la cual en primera instancia se programaría la intervención anterior, algunas universidades han pasado del enfoque de extensión al enfoque de vinculación universidad-sociedad.

El aprendizaje social con resiliencia. Los procesos orientados a la educación emocional, podrían incidir de manera directa en el desarrollo de la *capacidad de resiliencia*, entendida por Morán (2015: 13) como la capacidad de superar adversidades, resistir y adaptarse a pesar de las dificultades de la vida, logrando un balance final de éxito, transformación y enriquecimiento personal.

Muñoz y De Pedro (2005: 111), mencionan que, entre los resultados del proceso de construcción de la resiliencia, se encuentra «la comprensión, la fantasía, el optimismo, el humor, el afecto, la aceptación de sí mismo, la ilusión, la alegría, la generosidad, la esperanza, la creatividad, el gusto por la vida, el trabajo, etc.». Se reconoce que la resiliencia se aprende, un proceso al que aporta el aprendizaje individual, el aprendizaje colectivo, el contexto institucional y la comunidad.

A nivel de centro educativo y aula, hay un componente denominado *gestión afectiva*, que se relaciona de manera directa con las expectativas que el docente pudiera generar en sus estudiantes, tanto a través de su comunicación verbal, como no verbal y escrita; este tipo de comunicación puede incidir de manera negativa o positiva en el rendimiento de los estudiantes. Según UNICEF (2004), la definición de estimulación de la motivación es un objetivo esencial para crear expectativas positivas en sus estudiantes, buen trabajo en el aula, alianza escuela-familia; asimismo, un eje central es la mediación y autoridad pedagógica.

Para lograr una *educación emocional e integral*, es necesario pasar de un enfoque centrado en la enseñanza, a un enfoque centrado en el estudiante, para ello es importante considerar sus necesidades, intereses y emociones, y a la vez las características escolares del contexto latinoamericano: un número grande de alumnos cuyos padres y abuelos nunca fueron a la escuela o tuvieron educación formal; niños de familias desintegradas que no se ocupan de sus hijos, educados desde el sentimiento de abandono; niños que reciben de sus padres abusos o influencia educativa negativa. Donde no se puede partir de la base de una acción educativa previa en los ámbitos de educación moral, educación cívica, hábitos de higiene o habilidades sociales para el diálogo y la convivencia (Esteve, 2003).

Otro factor importante es la *motivación escolar*. La motivación es uno de los principales factores socioemocionales que inciden en el aprendizaje de los estudiantes. Según Artunduaga (2008),

dentro de los factores que inciden en el rendimiento académico, existen los contextuales, que incluyen variables pedagógicas como: expectativas y actitudes del profesor, formación y experiencia del profesor, personalidad del profesor, proceso didáctico, el acompañamiento pedagógico, tamaño del grupo, y clima de la clase. Asimismo, están los de tipo personal, con variables actitudinales como: responsabilidad hacia el aprendizaje, satisfacción, interés por los estudios, decisión ante los estudios, planeación del futuro, autoconcepto y habilidades sociales.

Otro aspecto que incide en la motivación, y por ende en el aprendizaje de los estudiantes, es la postura para afrontar las tareas que les son asignadas:

«[...] a veces no es que los alumnos no aprendan porque no estén motivados, sino que no están motivados porque no aprenden, y no aprenden porque su modo de pensar al afrontar las tareas es inadecuado, impidiendo la experiencia satisfactoria que supone sentir que se progresa». (Tapia, 2005: 4).

Igual influencia sobre el aprendizaje tiene el significado funcional que los estudiantes dan a las tareas, es decir, el ¿para qué les sirve lo que aprenden?; este factor se ve estrechamente vinculado con el contexto social, el cual contribuye a atribuir otros significados:

«El significado más patente es el instrumental. Por ello, esforzarse por aprender puede ser más o menos interesante dependiendo del significado funcional de lo que se aprende. Se busca aprender algo útil, si bien la utilidad es relativa: comprender un principio, resolver un problema, facilitar nuevos aprendizajes, facilitar aprendizajes que posibilitan el acceso a distintos estudios, al mundo profesional en general y a puestos específicos de trabajo en particular». (Tapia, 2005: 2).

Las comunidades de aprendizaje. Es requisito que los estudiantes, los docentes, los padres de familia, los directivos y la comunidad en general, tengan altas expectativas de los procesos educativos y trabajen en conjunto para el logro de las metas educativas. En ese sentido, Cámara (2008: 148) plantea que «el cambio depende sin duda de todos los actores del sistema, pero es saludable pensar que el principal actor es el último estudiante».

Las comunidades de aprendizaje, y la relación tutora que ello implica, son clave para el cambio en las escuelas, en las aulas, y entre colegas, donde el desafío central es «ayudar a transformar el salón de clase ordinario en comunidad de aprendizaje» (Cámara, 2008: 15).

Esta relación de tutorización produce tanto transformación, como calidad y equidad educativa, ya que promueve procesos diagnósticos «con notable precisión» de necesidades sentidas por los profesores de cualquier nivel del sistema: «la inseguridad con la que manejan muchos de ellos los contenidos del programa, y la imposibilidad práctica de atender individualmente a cada estudiante sin que haya rezagados». (Cámara, 2008: 15).

Para Cámara la respuesta viene de un «contrato educativo» (entre el que sabe y el que quiere aprender); también de la comunidad de aprendizaje «para ser y convivir (*educación intencional*)»; la ética, el proceder ético y la verdad.

Una comunidad de aprendizaje es un modo de organización en el que las personas se ponen de acuerdo para perseguir unos objetivos comunes a partir del consenso, trabajo colaborativo, diálogo y aprendizaje cooperativo para lograr una alternativa al modelo curricular y organización

escolar tradicionales, que facilite la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes (Romero, 2010:2-3, en Pérez, 2011: 34).

Un requisito para las comunidades de aprendizaje es la educación inclusiva. Por ello, es importante que se trabaje a nivel de comunidad, y un poco más allá, que se trabaje desde una comunidad de aprendizaje, en la cual sus miembros se apasionen por aprender de manera constante. Day (2006: 149) señala que «cuando están presentes la necesidad y la finalidad cuando las condiciones son correctas, los adultos y los estudiantes juntos aprenden y cada uno vigoriza y contribuye al aprendizaje del otro». La *pasión* es un factor no menos importante.

Trabajar en comunidad es una forma de incidir para que el aprendizaje colectivo se desarrolle de manera efectiva ya que, como señalan Sandelands y Boundens (2000: 47 en Day, 2006: 150), «las personas sienten que forman parte de la vida del grupo. Cuando se las recibe en un grupo seguro, vital y activo, también ellas se sienten seguras, vitales y activas, y les agradan estas sensaciones». Por lo anterior puede decirse que cuando se piensa en la educación inclusiva, debe pensarse en aprendizajes colectivos y aprendizajes en comunidad, y por ende, en el aprendizaje social.

El aprendizaje social es una extensión de la inclusión, pone límites a la empleabilidad, e imprime la competencia social ligada al origen y al perfil profesional.

4. Inserción laboral, movilidad y empleabilidad

El vínculo entre educación superior y el trabajo es siempre actual y relevante. Brunner (2010) plantea varias interrogantes que enfrenta hoy la educación superior en relación con el mundo del trabajo: si los estudiantes adquieren una formación pertinente, si son apropiadas las capacidades y habilidades que los jóvenes adquieren para el desempeño de los roles que exige el mundo ocupacional, y, si están preparados para ingresar al mundo laboral.

Los vínculos entre educación superior y mundo laboral son importantes: por un lado, se espera que, a través de la educación superior, los estudiantes adquieran conocimientos, habilidades o competencias importantes para su uso en el trabajo y que tengan la oportunidad de tener éxito, sea cual sea su procedencia. Sin embargo, en gran medida, los vínculos entre la educación superior y el empleo son parte de una meritocracia educacional: cuanto mayor es el nivel alcanzado por la persona al final de su educación previa al trabajo, más probabilidades tendrá de éxito en el mundo laboral (Teichler, 2003). Aunque en otros casos el concepto de meritocracia educacional es de carácter credencialista y se cruza con el capital relacional y el factor político para la inserción laboral.

Por otro lado, si bien es cierto, un referente del vínculo con el mundo laboral es el número de estudiantes graduados o titulados y el tiempo que tardan en titularse, otro punto de análisis es el tipo de profesional que necesita el país, para su contribución al desarrollo humano sostenible y a la resolución de los problemas prioritarios para la sociedad en su conjunto.

Dicha contribución cobra mayor relevancia en contextos como los latinoamericanos, donde, como señala Stiglitz (2012, parr.11): «la falta de oportunidades implica que el activo más valioso con que cuenta la economía —su gente— no se emplea a pleno». Muchos de los que están en el fondo o en el nivel medio, no logran concretar todo su potencial, porque los ricos utilizan sus

influencias para reducir los impuestos y recortar el gasto público. Esto, a la larga provoca una baja inversión en infraestructura, educación y tecnología.

Referentes para el Análisis del Vínculo Educación Superior e Inserción Laboral. En el Informe sobre la Implantación del Proceso de Bolonia en el Espacio Europeo de Educación Superior Bucarest (EACEA P9 Eurydice, 2012), se analizan los resultados prácticos y la empleabilidad desde dos factores: desde el nivel de formación alcanzado por los alumnos y las tasas de finalización en educación superior; y, desde las oportunidades de empleo de los titulados.

De manera complementaria, para el análisis de la inserción laboral y la educación superior, es de retomar a Ulrich Teichler (2003), quien en la Encuesta CHEERS plantea un modelo que explica el éxito profesional y laboral, con un enfoque sistémico: entradas, procesos, salidas y resultados. El modelo de Teichler contiene: a) Como entradas: la recopilación de la información relacionada con el origen socio biográfico de los estudiantes, la educación previa a la educación superior, información sobre la universidad, los recursos y condiciones de estudio, así como del proceso de admisión selectivo, ya que el éxito profesional puede no deberse exclusivamente a la educación universitaria, sino también a la selección previa realizada para el acceso; b) Como procesos: considera el proceso enseñanza-aprendizaje; c) Como salidas y resultados: toma en cuenta los conocimientos, habilidades, motivación al salir de la universidad, la transición al empleo y el servicio que prestan los egresados a la sociedad.

La importancia de la información relacionada con la procedencia socio-biográfica de los estudiantes es compartida por varios autores. Para Brunner (2010), el ingreso al mercado ocupacional y las trayectorias laborales dependen, tanto del nivel formativo de las personas —su capital humano—, como de sus redes familiares y su capital social. Para Stiglitz (2012), existe relación entre las oportunidades que tendrá una persona a lo largo de su vida y los ingresos y la educación de sus padres. Para Krugman (2016), por su parte, uno de los factores para el origen de la desigualdad extrema es el factor suerte, «la suerte de haber nacido en la familia adecuada».

Empleabilidad y profesión docente. La empleabilidad se define como «*la capacidad de conseguir un primer empleo significativo, o de convertirse en trabajador autónomo, de conservar el puesto de trabajo y de ser capaz de desenvolverse en el mercado laboral*». (EACEA P9 Eurydice, 2009: 110).

Algunos autores como Yorke (2006) definen la empleabilidad como el conjunto de logros-habilidades, entendimientos y atributos personales que hace que los graduados tengan más probabilidades de obtener un empleo y tener éxito en sus profesiones elegidas.

En el ámbito educativo, existen tres suposiciones: primero, que las habilidades profesionales pueden ser desarrolladas efectivamente en la educación superior; segundo, que existe un consenso sobre qué habilidades de empleabilidad se deben desarrollar; y, tercero, que estas habilidades, una vez desarrolladas, se pueden transmitir fácilmente al empleo (Mason *et.al.*, 2003: 10).

El oficio docente en la actualidad enfrenta una serie de cambios, algunos externos a los propios sistemas educativos y otros internos que plantean desafíos para la carrera y para la identidad del docente. Dentro de los externos están los requerimientos sobre una formación cada vez más extensa, debido a la aceleración de la producción y la obsolescencia de los saberes, a la organización de la vida social y del ejercicio de la ciudadanía; a las mutaciones en las estructuras productivas; a

la transformación de las estructuras familiares y los modelos de autoridad y a la mundialización del pluralismo y la diversidad cultural. Dentro de los internos, se identifican cambios producidos en el desarrollo de los sistemas educativos: grupos de alumnos heterogéneos y diversificados; influencia de otras agencias socializadoras; incorporación de nuevas generaciones de docentes; redefinición del papel de los Estados y nuevos modos de regulación de los sistemas escolares. (Poggi, en Tenti, 2006).

En coincidencia con Tenti, la UNESCO (CEPPE/UNESCO, 2013: 27) destaca que se han acentuado las demandas de profesionalización por sobre el sentido vocacional, debido al incremento en la complejidad del trabajo docente y al crecimiento de los saberes científicos y tecnológicos necesarios. Asimismo, las funciones que puede desempeñar un profesional docente, se han ampliado a la docencia de aula, funciones directivas, funciones técnico-pedagógicas y supervisión, relaciones pedagógicas interpersonales, el trabajo colectivo, y la capacidad para enfrentar y resolver problemas.

Formación inicial, preparación para el trabajo e inserción laboral. Actualmente, se maneja la profesionalización como un continuo, una tarea de mediano y largo plazo que requiere una serie de condiciones: formación inicial de calidad, instancias de desarrollo profesional, supervisión docente adecuada e implicación de grupos de docentes en la mediación entre el conocimiento y el conocimiento escolar (Braslavsky, 2002 en Vaillant y Marcelo, 2015).

La formación inicial del maestro es el primer punto para el desarrollo profesional continuo. Esta formación ha sido desempeñada por instituciones que cumplen tres funciones: la preparación de los docentes para el desempeño adecuado en el aula, el control de la certificación para el ejercicio de la profesión docente, y la socialización y reproducción de la cultura dominante (Vaillant y Marcelo, 2015).

Entre otros, la formación docente debe incluir principios de la *educación para el desarrollo sostenible* que incluya la promoción de valores, conductas y estilos de vida para un futuro sostenible, el consumo responsable, la protección ambiental, la comprensión de la pobreza, salud, conflictos y derechos humanos (UNESCO, 2015b). Las tecnologías de la información y la comunicación también deben enseñarse durante la formación inicial y durante la formación de docentes en servicio.

A la vez, debe incluirse el aprendizaje ético y la formación ciudadana desde tres dimensiones formativas: la formación deontológica, relacionada al ejercicio de las diferentes profesiones; la formación ciudadana y cívica; y la formación humana, personal y social, que contribuya a la optimización ética y moral de sus titulados (Martínez, 2006).

Los programas de formación inicial docente incluyen, por lo general, prácticas profesionales que son ocasiones de inmersión en contextos característicos de la profesión, que aproximan al estudiante a la práctica profesional. La práctica profesional de los profesores puede aprenderse en diferentes contextos: en la práctica vinculada a asignaturas, en situaciones profesionales en contexto de laboratorio y/o simulación y en las prácticas externas.

Los docentes ingresan a los programas de formación con creencias personales acerca de la enseñanza, que se conservan aún después de finalizar los mismos, por lo que el análisis de las

concepciones previas, a través de las historias de vida en formación y de las prácticas reflexivas, son algunas estrategias que pueden mejorar la formación profesional para comprender desde dentro la vida y el trabajo de los docentes y la construcción de la identidad docente (Vaillant y Marcelo, 2015).

Sobre este punto, la OCDE (2004: 8) señala que para un desarrollo profesional eficaz «los profesores tienen que tomar parte activa en el análisis de su propia actividad según las normas profesionales y en el análisis del progreso de sus alumnos según las normas de aprendizaje de los estudiantes».

Algunos autores como Vonk (1996: 115 en Vaillant y Marcelo, 2015) distinguen una etapa entre la formación inicial del docente y su incorporación al mundo laboral, denominada *inserción*, la cual puede durar varios años, durante la cual el maestro novato o principiante desarrolla su identidad docente y ocurre «la transición desde docente en formación hasta ser un profesional autónomo».

Los programas de inserción son propuestas específicas para una etapa distinta a la formación inicial y a la formación en servicio (Roehrig *et al.*, 2008 citado en Valliant y Marcelo, 2015). Ingersoll y Smith (2003) han encontrado que participar en un programa de inserción y trabajar con un mentor reduce los riesgos de que un docente deje la enseñanza.

La finalización exitosa de la formación docente inicial, incluida la práctica, conduce a la calificación profesional (UNESCO, 2015b: 21). Antes de la certificación también es probable que los docentes recién titulados deban completar un período de prueba y programas de inducción, donde puedan profundizar los conocimientos, las destrezas y las actitudes desarrolladas durante la formación inicial, con el respaldo de mentores experimentados.

Asimismo, es de destacar, que a medida que desaparece la brecha entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo, van ganando espacio las propuestas de reconocimiento de competencias adquiridas previamente a través de la experiencia, los procesos de educación no formal y formal y las prácticas profesionales. El contacto entre empleadores y estudiantes a través de cursos, talleres profesionales o prácticas hace que los empleadores estén mejor informados sobre los conocimientos de los egresados de la educación superior y se aumenta la confianza en la empleabilidad de los graduados (Mason *et al.*, 2006).

Ejercicio profesional, empleo y mundo del trabajo. La educación superior ve todo desde una doble visión: la perspectiva del hoy, así como la prospectiva del mañana. La visión prospectiva de la universidad es inherente a su propia naturaleza. El Artículo 7 de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, de la UNESCO, declara que las instituciones de educación superior deben tomar en consideración las tendencias que se dan en el mundo laboral y en los sectores científicos, tecnológicos y económicos, como fuente para sus actividades de formación y perfeccionamiento profesional. Así como crear y evaluar conjuntamente con el mundo del trabajo, las modalidades de aprendizaje, programas de transición y los programas de evaluación y reconocimiento previos de los conocimientos adquiridos, que integren la teoría y la formación en el empleo.

El ejercicio profesional docente se realiza a través del ingreso a la carrera docente, que es el régimen legal que establece el ejercicio de la profesión y que regula el sistema de ingreso, ejerci-

cio, movilidad, desarrollo, ascenso y retiro de las personas que ejercen la profesión docente. En América Latina y el Caribe, los Ministerios de Educación son los empleadores más importantes del profesorado, la mayoría de los profesores trabajan para el sector público (OCDE, 2004, Terigi 2009 en CEPPE/UNESCO 2013) con diferentes modelos de configuración del empleo del cuerpo docente: a) Sistemas basados en la carrera, donde se espera que los profesores permanezcan en el servicio público a lo largo de toda su vida laboral, ingresan sobre la base de la calificación académica y cuentan con un sistema de ascensos vinculado a méritos y un sistema de pensiones; y b) Sistemas basados en los puestos, que se centran en contratar al mejor candidato para un puesto dado, donde el ascenso depende de la competencia por los puestos vacantes.

Se distinguen dos tipos de trayectoria profesional: La trayectoria profesional horizontal, donde el docente experimentado permanece en el salón de clases asumiendo responsabilidades de tutoría, el desarrollo de planes de estudio y materiales y otros; y, la trayectoria profesional vertical, que incluye el progreso a una función fuera de la enseñanza, pero de apoyo a ella (UNESCO, 2015b).

El desarrollo profesional involucra también el fortalecimiento de las condiciones para el ejercicio del poder profesional. Ser profesional significa poder decidir e influir en el cambio educacional, o sea, contar también con poder político (Avalos, 2011). De hecho, la gremialización docente, ha sido una constante en América Latina desde 1920, cuando surgieron las primeras organizaciones gremiales y sindicales.

Sobre este tema, Freire (2010:27) señala que «enseñar es una profesión que implica cierta tarea, cierta militancia, cierta especificidad en su cumplimiento, no es posible ser maestro sin luchar por sus derechos, para cumplir mejor los propios deberes», entendiendo que enseñar es una tarea profesional que además de amorosidad, creatividad y competencia científica, exige la capacidad de luchar por la libertad. En América Latina existen tanto sindicatos de docentes como asociaciones y colegios profesionales docentes.

Desarrollo profesional, calidad educativa, evaluación y rendición de cuentas. La calidad educativa es muy importante para la inserción laboral, sin embargo, en los países en los que existe un ranking evidente de universidades, la reputación de las universidades influye más en la inserción de los graduados en el mercado laboral que la formación profesional que recibieron (Mason *et al.*, 2003: 5).

Para la UNESCO (1998, Art. 11), la calidad de la enseñanza superior es «un concepto pluridimensional que comprende todas sus funciones y actividades. La calidad hace referencia a un atributo del servicio público de la educación en general y, en particular, al modo como ese servicio se presta, supone el esfuerzo continuo de las instituciones para cumplir en forma responsable con las exigencias propias de cada una de sus funciones». En las universidades de Latinoamérica se han realizado esfuerzos para el aseguramiento de la calidad, contando varios países con sistemas nacionales de acreditación.

Las investigaciones han identificado cuatro categorías de indicadores que conforman una buena enseñanza: capacidades, características, prácticas y efectividad del docente (Goe y Stickler, 2008). También se identifica que los docentes efectivos son aquellos que logran en forma consistente objetivos que enfocan los resultados deseados para sus alumnos e incluye dentro de la efectividad docente el conocimiento, las actitudes y el desempeño (Hunt, 2008).

Y en relación con el desarrollo profesional, la calidad se refiere no solo a la buena planificación y desarrollo (eficiencia), sino a su impacto en las aulas (eficacia) en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Guskey y Sparks, 2002).

Un elemento del aseguramiento de la calidad es la evaluación del desempeño del docente, que inicia desde la evaluación de la práctica. Freire (2010: 30-31) planteaba que «la mejor manera de perfeccionar la práctica es la propia práctica», colocando el énfasis sobre la práctica en sí misma, no sobre la persona. El propósito es evaluar para capacitar mejor, no para castigar. Para Freire el comienzo de una buena práctica es la evaluación del contexto en el que la misma se da, conocer lo que ocurre, el cómo y por qué.

De acuerdo a la UNESCO (UNESCO, 2015b), para la mejora de la calidad se requiere un desarrollo profesional continuo y efectivo después de la educación docente inicial, concentrado en la práctica e integrado en el trabajo diario del docente en el salón de clases, unido a reformas sistemáticas para mejorar la calidad de la educación.

Las comunidades de práctica, sesiones de estudio de lecciones, redes de docentes, círculos de aprendizaje, planes de crecimiento profesional, centros de profesores, grupos profesionales de trabajo, formación de profesores en servicio, redes de formación continua, educación en el campo, grupos profesionales de trabajo, son algunas estrategias de desarrollo profesional docente. La inclusión de dichas estrategias en programas de formación permanente contribuye a que se transite del profesorado experto en lo rutinario al profesorado formado en y para la innovación.

Para motivar a los docentes a desarrollarse, ofreciendo oportunidades equitativas para el desarrollo profesional continuo, es clave la existencia de una estructura profesional, que incentive el progreso y desarrollo a lo largo de la carrera docente y que permita atraer, motivar y retener a los docentes (UNESCO, 2015b). Una estructura profesional diversificada incluye el acceso a ausencias o a un trabajo de medio tiempo, e incide en la retención de los docentes. También incide la existencia de programas de incentivos adicionales al pago de salario básico, que puede incluir la pensión por jubilación y seguridad social, otros incentivos financieros, asignaciones por responsabilidades particulares, beneficios familiares, suministro de vivienda, subsidios para transporte, y contribuciones financieras para formación adicional y desarrollo profesional, continuo, entre otros (UNESCO, 2015b). En términos de incentivos, para algunos profesores, tan prioritario es el tema salarial como el prestigio profesional, sumado al tema de «la culpabilidad», ya que la sociedad ha cargado sobre las espaldas de los docentes otros temas como la violencia social, de la cual la escuela no está excluida, pero no es responsable (Filmus en Tenti, 2006).

Otro elemento a contemplar en la mejora de la calidad son las políticas públicas para el sistema educativo en general, que demandan tanto el análisis de las políticas públicas en el contexto local dentro de los límites de los Estado-nación, como el conjunto de políticas globales que generan nuevos valores, nuevas relaciones y nuevas subjetividades (Ball, 2008 y Anderson, 2013).

En esa línea, también destaca la rendición de cuentas como deseable para apoyar la calidad de la educación que incluye entre otras condiciones básicas: estándares de desempeño estudiantil; información respecto al funcionamiento de los centros y sus alumnos; normativa que establezca consecuencias por el desempeño; y autoridad para aplicar la normativa sobre consecuencias por el desempeño (PREAL, 2001).

A manera de conclusión general. La dimensión social nos lleva a identificar que hay un contexto importante por considerar, para el logro real de la igualdad de oportunidades para la educación superior, que demanda un abordaje integral que conjugue la comprensión del origen de los estudiantes, el aprendizaje social, el conocimiento del docente, las demandas actuales y futuras de su profesión y del mundo laboral, así como la necesaria estructura profesional sustentada en una adecuada política pública e institucional articulada y coherente con las necesidades de desarrollo de la sociedad en que se insertan.

Referencias bibliográficas

- Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA P9 Eurydice). (2012). *El Espacio Europeo de Educación Superior en 2012: Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia*. Leganés: Solana e hijos, A.G., S.A.U.
- Anderson, Gary L. (2013): “Cambios macropolíticos e institucionales, nuevos paradigmas e impacto en el trabajo docente” en Margarita Poggi (Coord.). *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- Archer, Louise; Hutchings, Merryn y Ross, Alistair (2006). *Higher Education and Social Class. Issues of Exclusion and Inclusion*. Milton Park: Routledge.
- Artunduaga, Martha (2008). *Variables que influyen en el rendimiento académico en la universidad. argentina: universidad nacional de Córdoba*. Disponible en: <http://www.ori.soa.efn.uncor.edu/wp-content/plugins/forced-download/download.php?path=/wp-content/uploads/2011/05/&file=Rendimiento-Acad%C3%A9mico-Universitario.pdf>.
- Avalos, B. (2011): “Teacher Professional Development in Teaching and Teacher Education Over Ten Years”. *Teaching and Teacher Education*, 27 (1), 10-207-252.
- Ball, Stephen J. (2008). *The Education Debate*. Bristol: The Policy Press.
- Bonal, Xavier (1998). *Sociología de la educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, Pierre (1987): “Los tres estados del capital cultural”. *Revista Sociológica*, 2 (5) 1-18. UNAM-A, México.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude [1964](2006). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Bronfenbrenner, Urie (1986): “Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives”. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723.
- Brunner, Jose Joaquin (2010). “Educación superior y mundo del trabajo: horizontes de indagación”. *Revista Calidad de la Educación*, 29.
- Cámara, Gabriel (2008). *Otra educación básica es posible*. México DF: Siglo XXI.
- Carabaña, Julio (2007): “Estado y Educación en la España Democrática” en Álvaro Espina (coord.). *Estado de Bienestar y Competitividad. La experiencia europea*. Madrid: Fundación Carolina-Siglo XXI.

- Centro de Estudios de Políticas en Educación (CEPPE)/UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. París: Ediciones UNESCO.
- Coleman, James S.; Campbell, Ernest; Hobson, Carol; Mcpartland, James; Mood, Alexander; Weinfeld, Frederick y York, Robert (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, U.S.: Government Printing Office.
- Day, Christopher (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Esteve, José Manuel (2003). *Los modelos educativos en la sociedad contemporánea. En la tercera revolución educativa*. Barcelona: Paidós.
- Filmus, Daniel (2006): “Hacia una política nacional de jerarquización docente” en Emilio Tenti (Comp.). *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (2010). “Cartas a quien pretende enseñar”. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Goe, Laura y Sticker, Leslie (2008). “Teacher Quality and Student Achievement: Making the Most of Recent Research”. *Research and Policy Brief*. Washington DC: NCCTQ.
- Guskey, T. R. y Sparks, D. (2002): “Linking Professional Development to Improvements in Student Learning”. *Annual meeting of the American Educational Research Association*. Eric ED 4641112.
- Hunt, Barbara C. (2008). *Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina*. Serie Documentos. Santiago de Chile: PREAL.
- Ingersoll, R. M. y Smith, Thomas M. (2003). “The Wrong Solution to the Teacher Shortage”. *Educational Leadership*, 60 (8), 30-33.
- Kohn, Melvin L. (1963): “Social Class and Parent-Child Relationships: An Interpretation”. *American Journal of Sociology*, 68 (4), 471-480.
- Krugman, Paul (2016). ¿Es necesaria tanta desigualdad? (en línea). https://elpais.com/economia/2016/01/15/actualidad/1452864526_260183.html, consultado el 20 de abril de 2017
- Fernández Lozano, Pilar (1994): *La evolución de la teoría de los códigos sociolingüísticos en B. Bernstein. Didáctica. Lengua y Literatura*, 6, 97.
- Martínez, Miquel (2006): “Formación para ciudadanía y educación superior”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42. <http://rieoei.org/rie42a05.htm>, consultado el 20 de marzo de 2017.
- Mason, Geoff; Williams, Gareth y Cranmer, Sue (2006): “Employability Skills Initiatives in Higher Education: What Effects Do they Have on Graduate Labour Market Outcomes?” citado en Scheele, J. con colaboración de Brunner, J. Educación Terciaria y Mercado Laboral: Formación Profesional, Empleo y Empleabilidad: Revisión de la Literatura Internacional. *Centro de Políticas Comparadas de Educación*. Santiago.
- Mason, Geoff; Williams, Gareth; Cranmer, Sue y Guile, David (2003) “How Much does Higher Education Enhance the Employability of Graduates?”. Disponible en: http://www.hefce.ac.uk/pubs/RDreports/2003/rd13_03/.
- Medina Lozano, Mónica (2015): “Educación Superior e Igualdad de Oportunidades. Tendencias Recientes en América Latina”. *X Congreso de Investigación Educativa*.

- Morán, Miriam (2015). *Resiliencia en adolescentes y su relación con la inteligencia emocional*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Disponible en <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/15010/1/TFM-g%20488.pdf>.
- Muñoz, Victoria y de Pedro, Francisco (2005): “Educar para la resiliencia, un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social”. *Revista Complutense de Educación*, 16 (1) 107-124.
- OCDE (2004). *La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes*. <https://www.oecd.org/edu/school/34991371.pdf>, consultado el 28 de marzo de 2017.
- Pérez, Cruz (1999): “Educación para la convivencia como contenido curricular: propuestas de intervención en el aula”. *Estudios Pedagógicos*, 25, 113-130. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173513845007>.
- Pérez, Esther (2011). *Educación inclusiva y las comunidades de aprendizaje como alternativa a la escuela tradicional* (Trabajo Fin de Máster). Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Disponible en http://eprints.ucm.es/15853/1/LA_EDUCACI%C3%93N_INCLUSIVA._TFM.pdf.
- Pérez, Juan Carlos (2012): “Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo” en R. Bisquerra (Coord.). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat, Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu. Disponible en http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/03/DOCENTE/JUAN_CARLOS_PEREZ_GONZALEZ/P%C3%89REZ-GONZ%C3%81LEZ%2C%202012_INFORME%20FAROS.PDF.
- PREAL (2001). *Quedándonos atrás. Un informe del progreso educativo en América Latina*. Chile.
- PREAL - FEREMA. (2015). *El estado de las Políticas Públicas Docentes*. Tegucigalpa: FEREMA
- Rama, Claudio (2005): “La política de educación superior en América Latina y el Caribe”. *Revista de Educación Superior*, XXXIV (2) (134), 47-61.
- Soler, Inés (2009): “El estudiante universitario: un perfil heterogéneo y compromiso flexible”. *Revista de innovación educativa*, 2 (1), 62-64.
- Stiglitz, Joseph (2012). “El precio de la desigualdad” (en línea) http://economia.elpais.com/economia/2012/06/15/actualidad/1339754056_983920.html, consultado el 25 de abril de 2017.
- Suárez, María Herlinda y Pérez, José Antonio (2008): “Introducción: de traslapes y diversidades” en María Herlinda Suarez Zozaya y José Antonio Pérez Islas (Coord.). *Jóvenes universitarios en Latinoamérica, hoy*. México: UNAM
- Tapia, Jesús (2005): “Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos” en Alicia Rivera Otero y María Pérez Solís (Coord.). *La orientación escolar en centros educativos*. Madrid: MEC. Disponible en <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=11828>.
- Teichler, U. (2003): “Aspectos metodológicos de las encuestas a graduados universitarios” en Javier Vidal García (Coord.). *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. Madrid: Imp. Kadmos.
- Tenti, Emilio (2006). *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Terigi Flavia (2009): “Carrera docente y políticas de desarrollo profesional” en Consuelo Vélaz de Medrano y Denise Vaillant (Coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid, OEI y Fundación Santillana.
- Tünnermann, Carlos (2011): “El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes”. Universidades: (Unión de Universidades de América Latina y el Caribe). Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37319199005>.
- UNESCO. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción (en línea). http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.
- UNESCO. (2015a). “Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe. Desarrollo y educación en América Latina. Síntesis general”. *Informes finales*.
- UNESCO. (2015b). “Guía para el desarrollo de políticas docentes”. París: Impresiones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura/UNESCO.
- UNICEF (2004). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza (en línea). http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas/escuela%20efectivas.pdf.
- Vaillant, Denise (2004): “Construcción de la profesión docente en América Latina: tendencias, temas y debates” *PREAL*, Vol. 31.
- Vaillant, Denise y Marcelo, Carlos (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Vonk, J. H. C. (1996): “A Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience” en R. McBride (Ed.). *Teacher Education Policy*. London: Falmer Press.

Notas biográficas

Claudia Iriarte es Doctora en Ciencias con Orientación en Ciencias Administrativas (Universidad Católica de Honduras); Master en Administración (Universidad Interamericana de Puerto Rico), Ingeniera en Sistemas (Universidad José Cecilio del Valle, Honduras), Diplomada en Educación y Nuevas Tecnologías (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina); Experta en *e-Learning* (Hochschule Furwangen University, Alemania). Ha sido docente de la Cátedra Florestán Fernández «Movilización del conocimiento de las ciencias sociales y humanidades en América Latina», de la Red de Posgrados del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Es miembro de: Grupos de Trabajo «Ciencia Social Politizada» y «Universidades y Políticas de Educación Superior», CLACSO; Red Iberoamericana de Investigación en Políticas Educativas; Comité Técnico Académico de la Asociación de Universidades de Latinoamérica y Campus Virtual Latinoamericano. Coordinadora de Proyecto To Inn, Proyecto Erasmus+ de la Unión Europea. Es Profesora Titular y Coordinadora del Área de Gestión del Conocimiento, Innovaciones Educativas y Tecnológicas, Vicerrectoría Académica, UNAH.

Ricardo Morales es Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Oporto, Portugal; Magíster en Políticas Públicas por la Universidad Alemana de Ciencias de la Administración Pública de Speyer, realizó cursos de doctorado en Educación y Sociedad en la Universidad Autónoma de Barcelona y es Licenciado en Administración Pública por la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Su campo de investigación son las políticas educativas sobre las cuales ha escrito diversos artículos en revistas especiali-

zadas. En la actualidad ejerce docencia en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán y se desempeña como Director del Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales (INIEES) de la misma Universidad.

Lea Cruz es Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Oporto, Portugal; Magíster en Políticas Públicas por la Universidad Alemana de Ciencias de la Administración Pública de Speyer, realizó cursos de doctorado en Educación y Sociedad en la Universidad Autónoma de Barcelona y es Licenciado en Administración Pública por la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Su campo de investigación son las políticas educativas sobre las cuales ha escrito diversos artículos en revistas especializadas. En la actualidad ejerce docencia en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán y se desempeña como Director del Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales (INIEES) de la misma Universidad.

Joseph Malta es Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Oporto, Portugal; Magíster en Políticas Públicas por la Universidad Alemana de Ciencias de la Administración Pública de Speyer, realizó cursos de doctorado en Educación y Sociedad en la Universidad Autónoma de Barcelona y es Licenciado en Administración Pública por la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Su campo de investigación son las políticas educativas sobre las cuales ha escrito diversos artículos en revistas especializadas. En la actualidad ejerce docencia en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán y se desempeña como Director del Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales (INIEES) de la misma Universidad.

Carla Paz es Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Oporto, Portugal; Magíster en Políticas Públicas por la Universidad Alemana de Ciencias de la Administración Pública de Speyer, realizó cursos de doctorado en Educación y Sociedad en la Universidad Autónoma de Barcelona y es Licenciado en Administración Pública por la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Su campo de investigación son las políticas educativas sobre las cuales ha escrito diversos artículos en revistas especializadas. En la actualidad ejerce docencia en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán y se desempeña como Director del Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales (INIEES) de la misma Universidad.

Marlon Medina es Magíster en Finanzas por la Universidad Tecnológica Centroamericana, Honduras; Licenciado en Contaduría Pública y Finanzas por la Universidad Nacional Autónoma de Honduras; graduado de Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. Actualmente es Docente Investigador, Asistente del Proyecto de Desarrollo Internacional del Instituto de Cooperación y Desarrollo de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras.

Olvis Castro es Doctor en Educación por la Universidad de Sevilla, España; Máster en Demografía Social y Licenciado en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)). Tiene experiencia en formación de profesores universitarios, diseño de programas de desarrollo profesional y ha sido docente del Departamento de Pedagogía de la UNAH y docente de postgrado en la UPNFM. Actualmente es Coordinador en funciones de la Unidad de Gestión y Educación Permanente en el Instituto de Profesionalización y Superación Docente de la UNAH.

Rita Tamashiro es licenciada en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), maestrante de la Maestría en Psicometría y Evaluación Educativa de la misma universidad. Profesora con más de veinte años de experiencia docente en la Facultad de Ciencias Sociales y el Departamento de Psicología de la UNAH. Por más de seis años ha sido miembro del Consejo de Educación Superior de Honduras. Actualmente es Directora de Admisión de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, desde donde ha trabajado en el fortalecimiento de la inclusión en el acceso a la universidad de personas con discapacidad y a personas pertenecientes a pueblos indígenas.